

Unterricht während der Corona-Pandemie

Ein Vergleich von Schülereinschätzungen aus Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen im Kontext sozialer Heterogenität

Valentin Unger¹, Yoka Krämer² & Albrecht Wacker^{3,*}

¹ Pädagogische Hochschule Heidelberg

² Universität zu Köln

³ Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

* Kontakt: Albrecht Wacker,

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg,

Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg

albrecht.wacker@ph-ludwigsburg.de

Zusammenfassung: Im März 2020 wurden infolge der Corona-Pandemie die Schulen in der Bundesrepublik Deutschland geschlossen, und die Beschulung wurde als „Fernunterricht“ fortgeführt. In diesem Beitrag werden die Daten aus zwei Studien (Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg) zusammengeführt, in denen zusammen $N = 320$ Schüler*innen zu ihrer Sicht auf den Fernunterricht befragt wurden. Die Ergebnisse aus beiden Studien benennen verschiedene Vor- und Nachteile des Fernunterrichts und verweisen – trotz einiger Diskrepanzen zwischen den Studien – insgesamt auf eine teils (zu) hohe Varianz in den Kommunikationswegen sowie eine hohe Belastung der Schüler*innen im Fernunterricht. Entgegen der öffentlichen Diskussion ergeben sich aus den Datensätzen beider Studien Hinweise darauf, dass mehrheitlich eine Ausstattung mit digitalen Endgeräten vorhanden ist. Aus den Daten der NRW-Studie lassen sich zudem erste vorsichtige Hinweise auf den Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Schüler*innen und dem Erfolg des Fernunterrichts ableiten, die weiteren Forschungsbedarf hinsichtlich der Bildungsbenachteiligung im Fernunterricht generieren.

Schlagwörter: Corona-Pandemie, Schulschließungen, Fernunterricht, Schüler*innenbefragung, digitale Ausstattung, Bildungsungerechtigkeit



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Mit einer noch im Februar nicht zu erahnenen Dynamik der Corona-Krise wurden Mitte März alle Schulen der Bundesrepublik Deutschland geschlossen und die Schüler*innen – mit Ausnahme von wenigen Notregelungen – in das häusliche Lernen, den sogenannten „Fernunterricht“ (zur Wahl des Begriffes vgl. Fickermann & Edelstein, 2020), entlassen – ein in der Bundesrepublik bis dato noch nie dagewesener Schritt. Nach den Pfingstferien wurde der Schulbetrieb unter den gebotenen Hygienebedingungen teilweise wieder aufgenommen, wobei einzelne Schulen bzw. Klassen aufgrund der lokalen Gefährdungslage temporär wieder zum Fernunterricht übergehen mussten. Auch wenn das neue Schuljahr 2020/21 bereits wieder im Regelbetrieb unter Pandemiebedingungen gestartet ist, bleibt zu vermuten, dass der Fernunterricht zu großen Teilen schulische Realität bleibt, wie dies durch aktuelle Schulschließungen zu Beginn des neuen Schuljahrs 2020/21 oder vielfach klassenweise verfügte Quarantäne ersichtlich wird.

Erfreulicherweise liegen mittlerweile aus wissenschaftlicher Sicht erste Befunde vor, die hauptsächlich die Perspektive von Lehrpersonen, Schulleitungen und Erziehungsberechtigten fokussieren (vgl. u.a. forsa Politik- und Sozialforschung GmbH, 2020; Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH, 2020; Wildemann & Hosenfeld, in Vorbereitung). Untersuchungen, die ergänzend die Schüler*innensicht aufgreifen, sind dagegen noch kaum vorhanden und stellen ein Desiderat dar. Im Beitrag werden die Erkenntnisse aus zwei unabhängig entstandenen Studien berichtet, in denen sowohl in Baden-Württemberg als auch in Nordrhein-Westfalen Schüler*innen zu ihren Einschätzungen über den Fernunterricht befragt wurden. Es zeigen sich darin zahlreiche übereinstimmende Ergebnisse, welche die bisherige eingeschränkte Befundlage zum Fernunterricht aus der Schüler*innenperspektive zu erweitern und substantiieren vermögen.

2 Theoretischer Hintergrund und aktueller Forschungsstand

Ende Januar 2020 trat in Deutschland die erste Infektion mit dem damals neuartigen Coronavirus (SARS-CoV-2) auf, und kurz darauf wurde die Infektionsgefahr durch das Virus von der World Health Organization (WHO) zu einer pandemischen Notlage erklärt (vgl. WHO-Regionalbüro für Europa, 2020). Infolgedessen beschlossen die Kultusminister*innen bzw. Senator*innen der Länder am 13. März 2020, alle Schulen der Bundesrepublik innerhalb einer Woche zu schließen (vgl. Fickermann & Edelstein, 2020). Um die gesellschaftliche Bildungsfunktion (vgl. Hummrich, 2020) sowie die Schulpflicht aufrechtzuerhalten, wurde der Schulunterricht von diesem Zeitpunkt an als „Fernunterricht“ fortgeführt. Konkrete Umsetzungsempfehlungen vonseiten der Administrationen für den Fernunterricht lagen nicht vor, und die Unterrichtskonzepte mussten von den Schulleitungen und Lehrpersonen unter erheblichem zeitlichen Druck selbst entwickelt werden (vgl. Unger, Wacker & Rey, 2020). Auch für die Schüler*innen, deren Perspektive auf den Fernunterricht in diesem Beitrag im Mittelpunkt steht, war die Situation mit beträchtlichen Neuerungen und Herausforderungen verbunden.

Fernunterricht bedeutet in juristischer Perspektive, dass sich Lehrkraft und Lernende an unterschiedlichen Orten befinden und in Interaktion miteinander stehen. Der Begriff ist diesbezüglich rechtlich definiert als die „Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der Lehrende und Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind, und der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen“ (Fernunterrichtsschutzgesetz § 1, Abs. 1; vgl. die Diskussion bei Porsch & Porsch, 2020). Dies trifft auf die Situation des Lockdowns im Frühjahr 2020 nur eingeschränkt zu; auch der Begriff des Homeschooling, das in Deutschland nicht, oder nur mit wenigen Ausnahmen erlaubt ist, kennzeichnet nur unzureichend die Situation. Ungeachtet dessen verwenden

wir in diesem Beitrag den Begriff des Fernunterrichts und verweisen auf die in der Literatur schon umfangreich geführte Begriffsdiskussion (z.B. Fickermann & Edelstein, 2020; Porsch & Porsch, 2020; Schratz, 2020, u.a.m.).

Für die weiteren Ausführungen ist die Unterscheidung zwischen synchronem und asynchronem Fernunterricht bedeutsam: *Asynchroner Fernunterricht* liegt dann vor, wenn die Bereitstellung von Aufgaben und Materialien und der eigentliche Lernprozess zeitlich entkoppelt sind, bspw. durch Mailverkehr oder in der Einstellung von Lernmaterialien auf digitalen Plattformen; *synchrone Interaktionen* dagegen, zu denen bspw. Videochats oder Telefonate, gehören, sind zeitlich nicht entkoppelt.

In den Medien wurde dem neuen Fernunterricht eine bemerkenswert große Aufmerksamkeit zuteil. Vielfach standen zunächst Fragen der Durchführung des Unterrichts aus verschiedenen Perspektiven (Lehrpersonen, Schüler*innen, Eltern) im Mittelpunkt, die anfänglich auch mit Wirkhoffnungen verbunden waren. Zudem wurde schon früh die Frage der mit dem Fernunterricht einhergehenden Bildungsbenachteiligung für bestimmte Schüler*innengruppen diskutiert. An dieser Berichterstattung sowie den erhofften Chancen und Befürchtungen setzen die Fragen des vorliegenden Beitrags an, aus deren Beantwortung erste empirische Anhaltspunkte für die Diskussion, aber auch weitere Fragen und Forschungsdesiderate resultieren.

Welche *Wirkhoffnungen* und Befürchtungen wurden mit dem neuen Fernunterricht verbunden? Als eine Wirkhoffnung des asynchronen Fernunterrichts wurde die zeitlich flexiblere Gestaltung des Lernens, bei der die Schüler*innen nicht mehr dem Rhythmus der schulischen Organisation unterworfen sind, vorgebracht. Gerade sie stellte eine schon länger bestehende Forderung im Rahmen zunehmender Individualisierungsbestrebungen dar. Auch die Wirkhoffnung, der Fernunterricht werde die in Deutschland anzutreffende rückständige Digitalisierung befördern, war ein in der Diskussion vielfach anzutreffendes Argument (vgl. Hummrich, 2020, S. 2). *Befürchtungen* dagegen bezogen sich vor allem auf die Verstärkung sozialer Ungleichheiten zwischen Schüler*innen aus soziokulturell besserstehenden Elternhäusern (mit eigenem Zimmer, der erforderlichen digitalen Infrastruktur sowie einem ausgeprägten Unterstützungssystem durch die Erziehungsberechtigten) und Schüler*innen, die auf solche unterstützenden Ressourcen nicht zurückgreifen können.

Die erste Wirkhoffnung, die oft nur indirekt in den Medien aufschien, lag also in der *Flexibilisierung des Lernens*, die als Bestandteil einer angestrebten zunehmenden Individualisierung begriffen wurde. Individualisierende Unterrichtskonzepte wurden in den letzten Jahren als eine Antwort auf die zunehmende Leistungsheterogenität in Schulklassen gesehen, denen mit der Reform zahlreicher Sekundarschularten und der damit anvisierten Entkopplung von Schulart und Schulabschluss nochmals größere Bedeutung zukam. Individualisierter Unterricht, dessen Definitionsprobleme hier nicht im Vordergrund stehen sollen, ist durch verschiedene Ausprägungen gekennzeichnet, von denen ein wichtiges Merkmal die zeitliche Flexibilisierung des Lernens für schnellere und langsamere Schüler*innen darstellt. Mit ihr sind sowohl Unterschiede in der Zeitdauer, die diese auf den Lerngegenstand verwenden, als auch persönliche Präferenzen in der Gestaltung des Tagesablaufs verbunden. Befunde aus der Hausaufgabenforschung verweisen hier beispielsweise auf längere Bearbeitungszeiten bei Fächern, in denen Schüler*innen schwächere Leistungen zeigen (vgl. Trautwein, Lüdtke, Schnyder & Niggli, 2006). Im Hinblick auf den Fernunterricht wurden teilweise sehr optimistische Wirkhoffnungen zur Flexibilisierung geäußert, wie dieses Beispiel eines Schulleiters illustriert: „Ich behaupte, dass viele Schüler in den vergangenen Wochen zu Hause mehr gelernt haben als vorher in ihren Klassen. Weil sie nicht mehr so durchgetaktet waren und ungestört in ihrem eigenen Rhythmus arbeiten konnten“ (Dern, 2020, S. 33).

Die zweite Wirkhoffnung fokussierte Fragen der *Digitalisierung*, die bislang zumeist die schulische Infrastruktur und die digitalen Kompetenzen von Schüler*innen in den

Blick nahm, weniger deren häusliche Ausstattung. Nicht zuletzt durch die Befunde internationaler Studien wurde die Digitalisierung in deutschen Schulen immer wieder als unzureichend im Vergleich zu anderen Ländern angesehen. Die Ergebnisse der ICILS-2018-Studie zeigten, dass weniger als ein Viertel der deutschen Achtklässler*innen (nach deren eigenen Angaben) mindestens einmal in der Woche digitale Medien für schulbezogene Zwecke nutzten (vgl. Schaumburg, Gerick, Eickelmann & Labusch, 2019; Eickelmann, 2020). Der entsprechende Anteil der Schüler*innen, für die das Lernen mit digitalen Medien einen festen Bestandteil des Unterrichtsalltags bildete, lag lediglich bei 4,4 Prozent (vgl. Eickelmann, 2020, S. 7). Diese ernüchternden Befunde begründen die Wirkhoffnung einer quantitativ und qualitativ stärkeren Digitalisierung der Schule und des Unterrichts. Sie setzt vor jeder didaktischen und pädagogischen Umsetzung an den Schulen zunächst eine funktionierende digitale Infrastruktur in den Familien und eine adäquate häusliche Ausstattung der Schüler*innen voraus (vgl. Köller, Fleckenstein, Guill & Meyer, 2020). Im internationalen Vergleich liegt die Ausstattung deutscher Familien im oberen Mittelfeld; dennoch verweisen Studien auf knapp 28 Prozent der Haushalte, die hier Mängel aufweisen (vgl. Bremm & Racherbäumer, 2020). Mittlerweile verfügen die allermeisten Haushalte mit Kindern in Deutschland über einen Internetanschluss und mindestens einen stationären oder mobilen PC; dies reicht aber in der aktuellen Situation häufig nicht aus (vgl. Köller et al., 2020), weil gerade Familien mit mehreren schulpflichtigen Kindern schnell an ihre digitalen Kapazitätsgrenzen stoßen – insbesondere, wenn auch noch die Eltern in Heimarbeit auf einen Computer angewiesen sind. Vor diesem Hintergrund wurden geäußerte Wirkhoffnungen zur Digitalisierung verständlich, die sowohl die bessere Ausstattung mit Geräten durch die Bildungsadministration als auch darauf gegründete Konzepte zur Umsetzung implizieren – dies auch im Hinblick auf die Kompetenzen der Lehrpersonen und die entsprechende Bereitstellung der Lerntools vonseiten der Einzelschulen und ihrer Träger.

Gegenüber diesen Wirkhoffnungen stellten Fragen der *Bildungsbenachteiligung* eine vielfach geäußerte Befürchtung zum Fernunterricht dar, die in den Bildungswissenschaften bereits seit vielen Jahrzehnten diskutiert werden. Stand hierbei zunächst das prominente „katholische Arbeitermädchen“ in seiner vierfachen Benachteiligung (Geschlecht, Konfession, Arbeiterkind, ländlicher Raum) im Vordergrund (vgl. Dahrendorf, 1966; Peisert, 1967), so richteten die internationalen Vergleichsstudien ab etwa 2000 den Blick vor allem auf schichtspezifische Benachteiligungen und ebenso auf regionale Disparitäten sowie geschlechtsspezifische Ungleichheiten. Die Studien hoben nicht nur eine geringere Bildungsbeteiligung von Jugendlichen aus soziokulturell benachteiligten Schichten hervor, sondern verwiesen auch auf die damit einhergehenden geringeren Bildungserfolge. Bildungschancen hängen in Deutschland, so der langjährige Kernbefund, zu einem großen Teil vom sozioökonomischen Hintergrund der Schüler*innen ab (vgl. Neugebauer & Nodari, 2012; Weis, Müller, Mang, Heine, Mahler & Reiss, 2019).

Mit der fortschreitenden gesellschaftlichen Digitalisierung wird heute ergänzend auch eine Benachteiligung diskutiert, die aus unterschiedlichen Zugängen zu digitalen Medien und fehlenden Kompetenzen im Umgang mit ihnen resultiert (vgl. van Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen, 2020). Gerade diesen Problematiken kam während der Corona-Pandemie eine besondere Aufmerksamkeit zu, und die Frage, „wie stark die aktuelle Situation die soziale Ungleichheit der Schüler und Familien verschärft“ (Füller & Spiewak, 2020, S. 27), wurde vielfach im Zusammenhang mit dem neuen Fernunterricht erörtert. Aktuell wird die Frage auch politisch von den höchsten Instanzen aufgegriffen und diskutiert, wie zentrale Mittel des Bundes, mit denen Geräte und erforderliche Hardware der Schüler*innen und Lehrer*innen gefördert werden sollen, innerhalb der föderativen Struktur eingesetzt werden können.

Die ICILS-2018-Studie verwies hierzu auf Bildungsdisparitäten in den computer- und informationsbezogenen Kompetenzen, die zuungunsten der Lernenden aus sozioökono-

misch weniger privilegierten Familien ausfielen (vgl. Eickelmann, 2020, S. 8). Nennenswerte Unterschiede zwischen Schüler*innen privilegierter Schulen und benachteiligter Schulen sind jedoch vor allem in Bezug auf die Ausstattung, zum Beispiel mit PC oder Laptop, festzustellen (vgl. Bremm & Racherbäumer, 2020, S. 205). Im Hinblick auf den Fernunterricht war so zu vermuten, dass Unterschiede vorhanden sind, und dies sowohl bezogen auf die Verfügbarkeit von lerngeeigneten Endgeräten als auch in Bezug auf ihre Nutzung (vgl. Bremm & Racherbäumer, 2020), welche die vorhandene soziale Ungleichheit verschärfen (van Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen, 2020, S. 45).

In den hier dargestellten Befragungen wurden ergänzend weitere Aspekte aufgegriffen, denen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung Bedeutung zukommt: die Arbeitszeit der Schüler*innen, das Rückmeldeverhalten der Lehrpersonen sowie die Kommunikationswege zwischen Schule und Schüler*innen. So gilt die *tatsächliche Lernzeit*, die nur schwer zu erheben ist, als ebenso evidenter Prädiktor für den Lernerfolg (vgl. Helmke, 2012, S. 79) wie das *Feedback* der Lehrpersonen an die Schüler*innen, welches auch den Lernprozess positiv beeinflussen kann (vgl. z.B. Hattie, 2013). Überdies erschien es relevant, die *Kommunikationswege* zwischen Schule und Schüler*innen zu erfassen.

3 Forschungsfragen

Begründet aus den Wirkhoffnungen und Befürchtungen ergeben sich die folgenden sechs Fragen zur Perspektive der Lernenden während der Pandemie:

Forschungsfrage 1: Wie viel Zeit verwenden die Schüler*innen auf das Lernen im Fernunterricht?

Forschungsfrage 2: Über welche Wege kommunizieren die Schüler*innen im Fernunterricht mit ihren Lehrpersonen, und welches Feedback erhalten sie zu ihren Aufgaben?

Forschungsfrage 3: Welche Vorteile bietet der Fernunterricht gegenüber dem regulären schulischen Präsenzunterricht aus Sicht der Schüler*innen?

Forschungsfrage 4: Welche Nachteile ergeben sich durch den Fernunterricht gegenüber dem regulären schulischen Präsenzunterricht aus Sicht der Schüler*innen?

Forschungsfrage 5: Welche digitale Infrastruktur steht für die Schüler*innen zur Verfügung? Besteht ein Zusammenhang zwischen der technischen Ausstattung der Haushalte, aus denen die Schüler*innen kommen, und dem Gelingen des Fernunterrichts?

Forschungsfrage 6: Gibt es aus Sicht der Schüler*innen einen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler*innen und dem Gelingen des Fernunterrichts?

Gerade zu dieser letzten vielfach diskutierten Frage liegen bislang keine empirisch gewonnenen Ergebnisse vor.

4 Methode

Zur Beantwortung der Fragen wurden Daten aus zwei unabhängigen Studien herangezogen, die für diesen Beitrag zusammengeführt wurden. Eine Studie wurde in Baden-Württemberg (Unger, Wacker & Rey, 2020; Wacker, Unger & Rey, 2020; im Folgenden: BW-Studie), die andere in Nordrhein-Westfalen (Krämer, 2020 – unveröffentlichte Masterthesis; im Folgenden: NRW-Studie) durchgeführt. Im Folgenden werden ausgewählte Befunde aus den beiden Studien inhaltlich dargestellt. Weitere Informationen zu den erhobenen Skalen, deskriptive Statistiken sowie vertiefte Befunde können bei den Autor*innen angefragt werden.

4.1 Stichprobe

Über beide Studien hinweg konnten insgesamt $N = 320$ Schüler*innen befragt werden. Die beiden Datensätze enthalten Schüler*inneneinschätzungen, die von der 1. bis zur 13. Klassenstufe und bis in das Berufsschulwesen hineinreichen. Von dem Gesamt- N entfallen $n = 169$ Schüler*innen auf die BW-Studie und $n = 151$ Schüler*innen auf die NRW-Studie.

In der BW-Studie konnten Schüler*innen aller baden-württembergischen Schulformen befragt werden. In der deutlichen Mehrzahl handelte es sich dabei um ältere Schüler*innen – insbesondere aus allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien. Im Mittel waren die Befragten 15.5 ($SD = 3.6$) Jahre alt. Die Proband*innen der NRW-Studie wurden an einer Gesamtschule rekrutiert. Es konnten $n = 151$ Schüler*innen der Klassenstufen 5, 8, 11 und 12 befragt werden. Hierbei wurden vor allem Schüler*innen aus der Unter- und Mittelstufe befragt; es nahmen 62 Fünftklässler*innen und 59 Achtklässler*innen teil. In beiden Studien war die Geschlechterverteilung ausgewogen: 54.5 Prozent der Schüler*innen der BW-Studie und 53 Prozent der Teilnehmer*innen der NRW-Studie waren weiblich (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Soziodemographische Angaben der befragten Schüler*innen

Studie	Schulart	N	Geschlecht	Alter		Klassenstufe	
			% weiblich	M	SD	M	SD
BW	GS	16	25.0	8.6	1.2	2.9	1.1
	(W)RS, GMS	23	52.2	13.9	1.6	7.9	1.7
	GYM/BG	91	58.2	16.6	2.1	10.5	1.8
	BS	11	90.0	21.4	2.5	–*	–*
	Sonst/NA	28	–	–	–	–	–
NRW	GES	151	53.0	NA	NA	7.5	2.5
Total		320	53.8				

Anmerkung: GS = Grundschule, (W)RS = (Werk-)Realschule, GMS = Gemeinschaftsschule, GYM = Gymnasium, BG = Berufliches Gymnasium, BS = Berufliches Schulwesen, Sonst = Sonstiges, NA = Nicht angegeben, GES = Gesamtschule.
* Für die Berufsschülerinnen und -schüler konnten keine Klassenstufen ausgegeben werden.

4.2 Design und Auswertung der Daten

Die Befragung in Baden-Württemberg erfolgte in den Osterferien 2020 nach dem ersten Block des Fernunterrichts. Die Antworten der Schüler*innen auf die zumeist offenen Fragen wurden inhaltsanalytisch, sowohl qualitativ bezüglich ihrer Breite und Tiefe als auch quantitativ hinsichtlich ihrer Häufigkeit, ausgewertet. Anschließend wurden übergreifende Bedeutungseinheiten mittels Häufigkeitsanalysen generiert (vgl. Bortz & Döring, 2003, S. 147–153). Nicht eindeutige Statements wurden von den Autoren in gemeinsamer kommunikativer Validierung zugeordnet (vgl. Wacker et al., 2020).

In der NRW-Studie wurden vor der Entwicklung des Fragebogens mit drei Schüler*innen qualitative narrative Interviews (vgl. Bohnsack, Marotzki & Meuser, 2011; Mayring, 2002) durchgeführt, deren Erkenntnisse die bereits bekannten relevanten Aspekte der Fernbeschulung aus anderen Studien und theoretischen Überlegungen ergänzten, um daraus den Fragebogen für die quantitative Erhebung zu entwickeln. Die Einschätzungen der Schüler*innen wurden in der Befragung neben wenigen offenen Fragen hauptsächlich über geschlossene und halboffene Fragen erhoben. Um den Erfolg des Fernunterrichts bestimmen und darauf einwirkende Faktoren identifizieren zu können,

wurden verschiedene Konstrukte erhoben, deren Operationalisierung nachfolgend erläutert wird. Der subjektiv empfundene *Lernerfolg* im Fernunterricht wurde über insgesamt fünf Fragen untersucht, welche die Schüler*innen einschätzen sollten (Wie hast du zuhause gelernt im Vergleich zum Lernen in der Schule? Wie hast du die Aufgaben verstanden, die du von deinen Lehrerinnen und Lehrern bekommen hast? Hast du das Gefühl, dass du gut vorbereitet bist auf den normalen Unterricht? Hast du dich zuhause mehr angestrengt für die Schule als normal? Hast du zuhause konzentrierter gearbeitet als in der Schule?). Der *sozioökonomische Hintergrund* der Schüler*innen wurde über die Berufe der Eltern operationalisiert und mithilfe der internationalen Indizes ISCO-88 und HISEI (Highest international socio-economic index of occupational status) analysiert. Ausgewertet wurden die Daten der NRW-Studie mithilfe des Statistikprogramms IBM SPSS Statistics 26 (IBM Corp., 2017). Dabei wurden die vielfältigen abgefragten Aspekte und etwaigen Herausforderungen der Fernbeschulung (wie beispielsweise die technische Ausstattung der Haushalte oder auch die Nutzung verschiedener Kommunikationswege mit Lehrpersonen) stets auf ihren Zusammenhang zum subjektiv empfundenen Lernerfolg und zum sozioökonomischen Status hin durch (Rang-)Korrelationsanalysen und eine abschließende Regressionsanalyse untersucht.

In beiden Studien wurde digital über das Onlinetool *SoSci Survey* (Leiner, 2019) erhoben; zudem wurden – dies ebenfalls in beiden Studien – einige Schüler*innen auch zuhause befragt bzw. im Fall der NRW-Studie auch in den ersten Tagen des wieder stattfindenden Präsenzunterrichts in der Schule über eine analoge Version des Fragebogens. Ziel dessen sollte sein, möglichst viele Schüler*innen, unabhängig von ihrer technischen Ausstattung, zu erreichen. Dies ist – um diese Limitation vorweg zu greifen – nicht abschließend gelungen und muss bei der Interpretation der Ergebnisse dieses Beitrags stets mitgedacht werden.

Da beide Studien, unabhängig von den unterschiedlichen Designs, weitgehend auf dieselben Sachverhalte zielten und vielfache Überschneidungen in den anvisierten Fragen zum Schüler*innenlernen aufweisen, ist von besonderem Interesse, inwiefern die Befunde, die nachfolgend berichtet werden, sich entsprechen oder unterscheiden.

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse dieses Beitrags wurden anhand der Daten aus den beiden dargestellten Studien generiert und die Datensätze, wenn dies möglich war, teilweise integriert. Bei Darstellungen aus einem der beiden Datensätze wird jeweils benannt, aus welcher Studie diese stammen. Nachfolgend werden die Ergebnisse entlang der Forschungsfragen berichtet.

5.1 Zur Arbeitszeit im Fernunterricht

Die befragten Schüler*innen der BW-Studie schätzten ihre Arbeitszeit im Fernunterricht im Mittel geringer ein als im regulären Präsenzunterricht. Die meisten Schüler*innen gaben an, etwa ein bis zwei Stunden pro Tag etwas für die Schule zu machen (36 %). Insgesamt 21 Prozent berichteten von zwei bis drei, 33 Prozent drei bis mehr als fünf und knapp 10 Prozent weniger als einer Stunde Arbeitszeit pro Tag (vgl. Unger et al., 2020). Demgegenüber gaben nur 32 Prozent der Schüler*innen, die in der NRW-Studie befragt wurden, an, im Fernunterricht weniger für die Schule gearbeitet zu haben als im regulären Präsenzunterricht (vgl. Krämer, 2020).

In der NRW-Studie gaben 70 Prozent der Schüler*innen an, sich im Fernunterricht mehr für die Schule angestrengt zu haben als im regulären Präsenzunterricht. Allerdings berichtete mehr als die Hälfte der befragten Schüler*innen, im Corona-bedingten Fernunterricht (eher) schlechter gelernt zu haben als im Präsenzunterricht.

5.2 Zu Kommunikationswegen und Feedbackverfahren

In beiden Studien wurden die Schüler*innen dazu befragt, wie sie im Fernunterricht Aufgaben von der Schule bekamen und diese wieder an die jeweiligen Lehrpersonen schicken konnten. In der BW-Studie zeigte sich, dass zur Kommunikation vorrangig der Kontakt über E-Mails genutzt wurde (s. Abb. 1). Demgegenüber zeigte sich in der NRW-Studie der diskrepante Befund, dass hauptsächlich über eine Lernplattform kommuniziert wurde, was durch eine diesbezügliche schulinterne Absprache begründet werden kann. Mails stehen hier an zweiter Stelle der Kommunikationswege. In beiden Studien wird die hohe Varianz der Kommunikationswege deutlich (vgl. Krämer, 2020; Unger et al., 2020; Wacker et al., 2020).

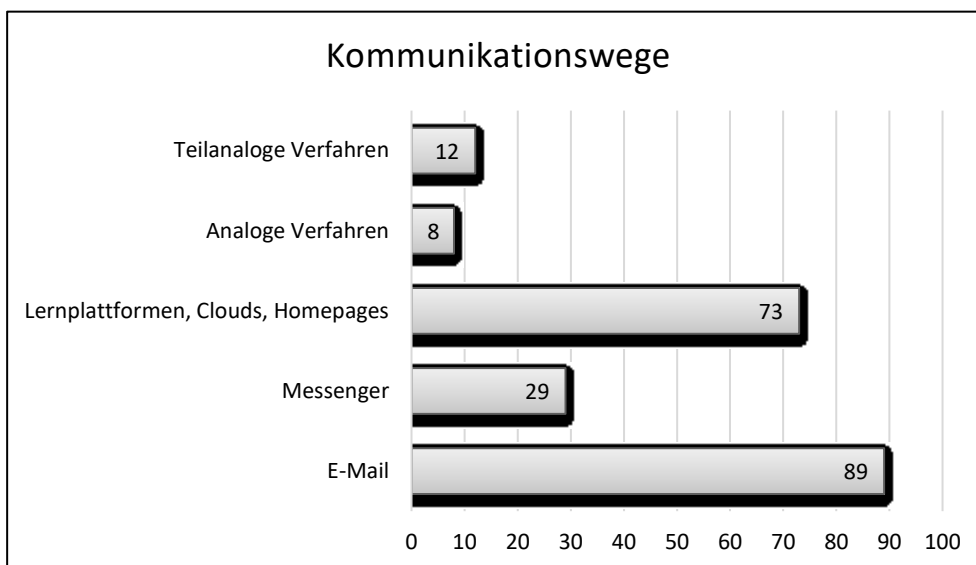


Abbildung 1: Von den Schüler*innen in der BW-Studie berichtete Kommunikationswege zwischen Schule und Schüler*innen im Fernunterricht. Die Antworten wurden aus dem Datenmaterial extrahiert und von den Autoren in Kategorien zusammengefasst. Mehrfachnennungen waren dabei möglich.

In der NRW-Studie wird deutlich, dass die Aufgaben am häufigsten in Form eines Fotos oder eines Scans an die Lehrpersonen zurückgeschickt wurden. Am zweithäufigsten wurden die Aufgaben als digitaler Text übermittelt. Dass Aufgaben in der Schule abgegeben wurden, findet sich in den Antworten nur relativ selten (vgl. Krämer, 2020).

In der BW-Studie gaben die meisten der Schüler*innen an, ihre übermittelten Aufgaben nur teilweise korrigiert bekommen zu haben (55 %). Beispielsweise berichteten verschiedene Schüler*innen, dass nur die Aufgaben aus bestimmten Fächern korrigiert wurden. Knapp 22 Prozent antworteten, dass ihre Aufgaben meistens korrigiert wurden, wohingegen 23 Prozent der Schüler*innen angaben, dass ihre Aufgaben selten oder nie von der Lehrkraft korrigiert wurden. So gaben in der NRW-Studie 42 Prozent der befragten Schüler*innen an, dass sie ihre Aufgaben – beispielsweise im Rahmen von Online-Tests – selbst online korrigierten. Ein fehlendes Feedback durch die Lehrkraft ist somit nicht zwangsläufig mit einer mangelnden Kontrolle der Aufgaben verbunden und nicht gleichzusetzen (Wacker et al., 2020). Die Daten der NRW-Studie geben Hinweise darauf, unter welchen Bedingungen Feedback einen Effekt auf den Lernerfolg der Schüler*innen bewirkt: Hier zeigte sich der Zusammenhang zwischen Lernerfolg und Feedback nur dann signifikant, wenn die Rückmeldung von den Lernenden als hilfreich bewertet wurde ($r = .20, p \leq .05$; vgl. Krämer, 2020).

In der NRW-Studie gaben 83 Prozent der Schüler*innen an, nur selten oder nie einen – im Rahmen des Möglichen – persönlichen Kontakt über Videokonferenz erhalten zu

haben. Ebenso viele Proband*innen gaben an, nur selten oder nie per Telefon mit ihren Lehrpersonen in Kontakt getreten zu sein. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der BW-Studie, in welcher der Wunsch nach Videokonferenzen bzw. Erklärvideos als eine Hauptforderung der Lernenden zum Fernunterricht herausgearbeitet werden konnte (vgl. Wacker et al., 2020). Insgesamt beschreiben die Schüler*innen der NRW-Studie aber, dass sie sich im Mittel (eher) gut von ihrer Lehrkraft im Fernunterricht betreut gefühlt hatten. Nichtsdestotrotz empfanden 27 Prozent der Schüler*innen die Betreuung als (eher) schlecht, was jedoch nicht signifikant mit dem Lernerfolg der Schüler*innen korreliert (vgl. Krämer, 2020).

5.3 Zu Vorzügen des Fernunterrichts aus Schülersicht

In beiden Studien wurden die Schüler*innen nach den Vor- und Nachteilen des Fernunterrichts infolge der Corona-Pandemie befragt. Abbildung 2 verdeutlicht eine positive Bewertung des flexiblen und individualisierten Arbeitens im Fernunterricht durch die meisten Schüler*innen. In 44 Nennungen wurde auch das mit der Flexibilisierung verbundene Ausschlafen im Fernunterricht positiv bewertet. Weitere 42 Nennungen verwiesen darauf, dass einige Schüler*innen zuhause mehr Ruhe empfinden und sich hier besser konzentrieren können. 27 Mal wurde explizit erwähnt, dass der Fernunterricht keinerlei Vorteile gegenüber dem regulären Präsenzunterricht bietet, was begründet mit den vielen Nennungen hervorzuheben ist.

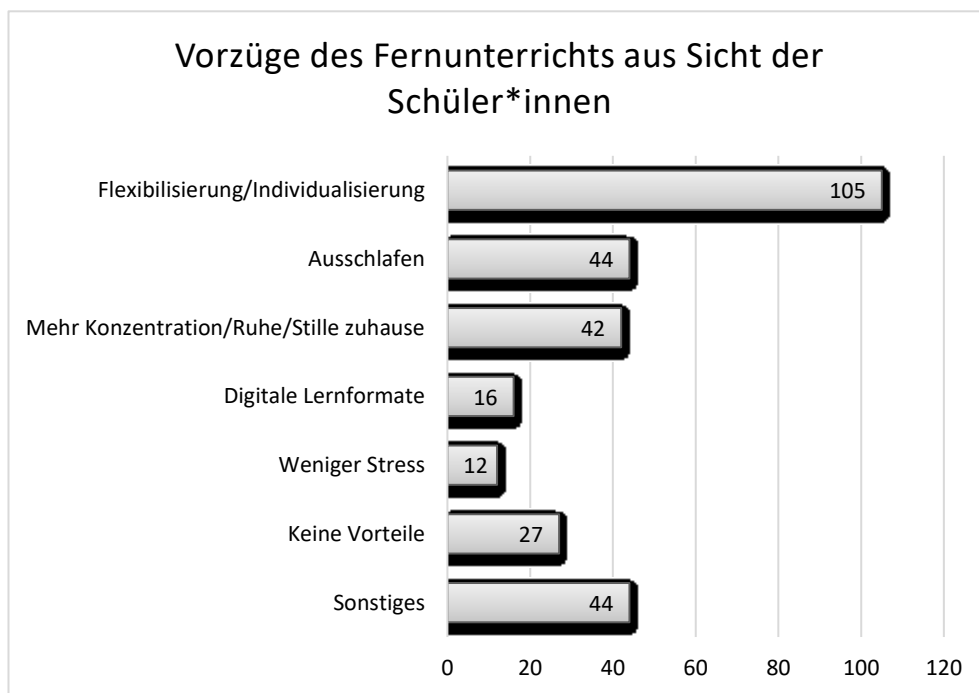


Abbildung 2: Von den Schüler*innen in der BW- und der NRW-Studie berichtete Vorteile des Fernunterrichts. Die Antworten wurden aus dem Datenmaterial extrahiert und von den Autoren in Kategorien zusammengefasst. Mehrfachnennungen waren dabei möglich.

Auf die Frage zu den Nachteilen und Problemen des Fernunterrichts bemängelten die meisten Schüler*innen eine unzureichende Kommunikationssituation im Fernunterricht (s. Abb. 3 auf der folgenden Seite). In 54 weiteren Nennungen beklagten die Schüler*innen eine zu hohe Aufgabenlast im digitalen Lernen. Häufig wurden auch Probleme beim selbstständigen Arbeiten benannt, wozu auch Probleme aufgrund der häuslichen Umgebung gerechnet wurden (45 Nennungen). Die zahlreichen Nennungen in der Kategorie

„Sonstiges“ lassen darauf schließen, dass die Probleme und Nachteile deutlich breiter und vielschichtiger sind, als es die Kategorien erahnen lassen. So subsumiert die Kategorie zahlreiche Nennungen, die nicht trennscharf in eine der eindeutigen Kategorien eingeordnet werden konnten.

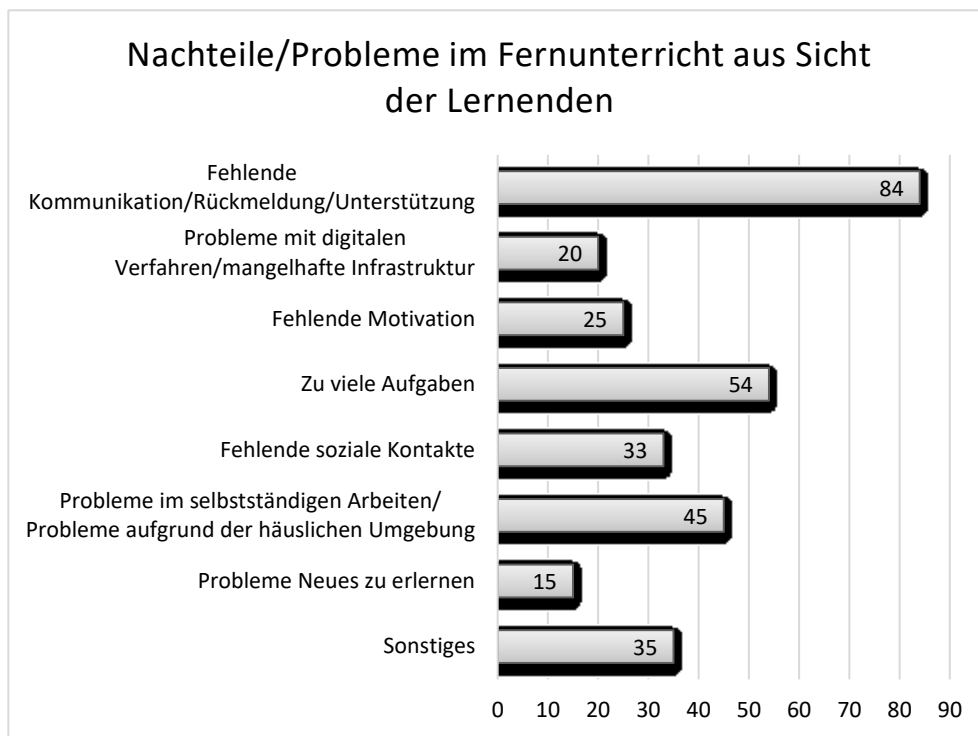


Abbildung 3: Von den Schüler*innen in der BW- und der NRW-Studie berichtete Nachteile und Probleme des Fernunterrichts. Die Antworten wurden aus dem Datenmaterial extrahiert und von den Autoren in Kategorien zusammengefasst. Mehrfachnennungen waren dabei möglich.

5.5 Zur Ausstattung der Schüler*innen mit digitalen Geräten

Anhand der fünften Forschungsfrage sollten Indizien identifiziert werden, mit denen die Frage beantwortet werden kann, ob der Erfolg des Fernunterrichts mit der technischen Ausstattung der Schüler*innen zusammenhängt.

In der NRW-Studie berichteten 17 Prozent der befragten Schüler*innen technische Probleme mit den von den Lehrpersonen eingesetzten Programmen. Dieser Befund wird durch die BW-Studie bestärkt, in der mehr Schüler*innen Probleme auf der Nutzungs- als auf der Ausstattungsebene benannten (vgl. Unger et al., 2020; Wacker et al., 2020).

In der NRW-Studie konnte erhoben werden, dass 148 von 150 Schüler*innen¹ Zugang zu einem Smartphone haben. Das Smartphone wird auch als häufigstes Gerät zur Aufgabenbearbeitung benannt (59 %). Insgesamt 80 Prozent der Schüler*innen gaben außerdem an, bei Bedarf Zugang zu einem Laptop oder Computer zu haben. Bei 55 Prozent der Schüler*innen stehen Tablets zur Verfügung. Andere bzw. mehr Geräte wünschten sich 23 Prozent der befragten Schüler*innen. Dieser Wunsch nach anderen Geräten korreliert signifikant negativ mit der subjektiven Bewertung des Lernens zuhause ($r = -.19$, $p \leq .05$). Insgesamt sieben Prozent der Schüler*innen gaben weiter an, wenig bis keinen Zugang zu internetfähigen technischen Endgeräten – abgesehen von Smartphones – und Bedarf an mehr technischen Endgeräten zu haben. Diese 7 Prozent können als Schüler*innen mit besonderem Bedarf an technischen Geräten bezeichnet werden. Der relativ

¹ Von einer Schülerin bzw. einem Schüler liegen keine Angaben hierzu vor.

niedrige Anteil bestätigt die Befunde der BW-Studie. Hier wurden Probleme in der privaten digitalen Infrastruktur insgesamt lediglich drei Mal genannt (vgl. Wacker et al., 2020). Der besondere Bedarf an technischer Ausstattung korreliert negativ mit dem sozioökonomischen Status der Schüler*innen ($r = -.21, p \leq .05$). Zwischen dem besonderen Bedarf an technischer Ausstattung und dem subjektiv eingeschätzten Lernerfolg zuhause zeigt sich in der Studie hingegen kein signifikanter Zusammenhang. Alle Schüler*innen, die in der NRW-Studie befragt wurden, gaben an, zuhause über einen WLAN-Zugang zu verfügen. Immerhin 90 Prozent der Befragten antworteten, dass die Verbindungsqualität ausreichend war, um beispielsweise Erklärvideos zu streamen (vgl. Krämer, 2020). Dies deckt sich mit den Ergebnissen der BW-Studie, in denen lediglich in drei Nennungen Probleme mit einer mangelhaften Internetverbindung beklagt wurden (vgl. Wacker et al., 2020).

5.6 Hinweise auf den Zusammenhang von sozioökonomischem Status und Lernerfolg

Frage 6 zielte auf den Zusammenhang des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler*innen mit dem (subjektiv eingeschätzten) Gelingen des Fernunterrichts. Diese Frage wurde ausschließlich anhand der Daten der NRW-Studie beantwortet. In der Studie gaben lediglich 4 Prozent der befragten Schüler*innen an, keinen eigenen Ort zu haben, um am Fernunterricht teilzunehmen. Insgesamt 83 Prozent antworteten, sich zuhause gut konzentrieren zu können. Auf der anderen Seite gaben immerhin 18 Prozent an, im Fernunterricht meist oder immer unterbrochen bzw. gestört zu werden. Eine Korrelationsanalyse verweist auf eine negative Korrelation zwischen der Häufigkeit der Störungen zuhause mit dem sozioökonomischen Status ($r = -.24, p \leq .05$): Je niedriger der sozioökonomische Status der Familie, desto wahrscheinlich sind Störungen im Fernunterricht. Dieser Befund kann als Hinweis interpretiert werden, dass der Erfolg im Fernunterricht mit dem sozioökonomischen Status korreliert. Dem ist Folgendes entgegenzuhalten: Die Anzahl der Störungen korreliert nicht signifikant mit der Tatsache, ob die Schüler*innen zuhause konzentrierter arbeiten konnten als in der Schule. Auch das Verständnis der Aufgaben im Fernunterricht korreliert nicht signifikant mit dem sozioökonomischen Status der Schüler*innen.

In einer Regressionsanalyse klärte keiner der geprüften häuslichen Faktoren den Lernerfolg signifikant auf. Der sozioökonomische Status der Lernenden hatte, entgegen den vielfach geäußerten Befürchtungen, nach den hier vorliegenden Daten daher einen geringen bis keinen Einfluss auf das subjektive Empfinden bezüglich des Lernerfolgs während der Fernbeschulung. Demgegenüber klärten die schulischen Faktoren des Aufgabenpensums und der Wunsch nach einem Überblick über die anstehenden Aufgaben den Lernerfolg signifikant auf. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Schule als Institution durch Absprachen bezüglich einheitlicher Aufgabenstellungen dazu beitragen kann, dass Schüler*innen das Lernen zuhause als erfolgreich bewerten (vgl. Krämer, 2020). Denkbar wären hier Wochenpläne mit konkreten Fristen. Selbstverständlich stellt dieser Befund nur ein Indiz aus den vorliegenden NRW-Daten dar, das der weiteren Forschung bedarf und verschiedenen Limitationen unterworfen ist.

6 Diskussion

Im Beitrag wurden die Ergebnisse von zwei Schüler*innenbefragungen aus unterschiedlichen Bundesländern zum Fernunterricht berichtet. Die erste Befragung wurde in Baden-Württemberg mit offenen Fragen durchgeführt und enthält Schüler*inneneinschätzungen ($N = 169$) aus allen Schularten des Bundeslandes (Grundschule, Werkrealschule, Realschule, Gemeinschaftsschule, Gymnasium und Schulen des beruflichen Schulwesens) und allen Klassenstufen (1 bis 13 zuzüglich Berufsschulklassen). Ihr wurde eine

zweite Befragung aus Nordrhein-Westfalen gegenübergestellt, in der Schüler*innen einer Schule ($N = 151$) überwiegend mit quantitativen Methoden befragt wurden. Beide Untersuchungen fragten nach der Arbeitszeit der Lernenden, den Kommunikationsverfahren von der Schule in die Familien, der digitalen Ausstattung der Schüler*innen sowie nach den Vor- und Nachteilen des Fernunterrichts aus ihrer Sicht. Der Datensatz aus Nordrhein-Westfalen griff darüber hinaus auch die gesellschaftlich viel diskutierte Frage der Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen aus sozioökonomisch schlechter gestellten Schichten auf.

Wenngleich in der BW-Studie eine hauptsächliche Kommunikation über E-Mails ersichtlich wurde und in der NRW-Studie (nur eine Schule) vorrangig eine Lernplattform genutzt wurde, konturieren beide Studien eine gewisse Unübersichtlichkeit in den digitalen Verfahren von der Schule in die Familien und zurück. Rückmeldungen erfolgen gebrochen; die Studie aus NRW vermochte diesbezüglich auch auf ein hohes Maß an Korrekturen durch die Schüler*innen selbst hinzuweisen, die sich, so kann vermutet werden, über die Möglichkeiten der vorhandenen Lernplattform begründen.

Beide Datensätze zeigen übereinstimmende Vorteile des Fernunterrichts aus der Sicht der Lernenden auf: Zu ihnen gehören vor allem die zeitliche Flexibilisierung der individuellen Arbeit und die darin enthaltene Möglichkeit des Ausschlafens. Der Datensatz aus NRW verweist ergänzend auf Aspekte der Ruhe und Konzentration, die beim häuslichen Lernen mehr gegeben sind als beim schulischen Lernen. Auch hinsichtlich der Nachteile sind Übereinstimmungen aufzufinden, zu denen vor allem die mit dem Fernunterricht gegebene mangelnde Kommunikationssituation sowie ein Zuviel an Aufgaben zählen.

Entgegen der öffentlichen Diskussion ergeben sich aus den Datensätzen beider Studien Hinweise darauf, dass mehrheitlich eine Ausstattung mit Endgeräten, insofern ein Smartphone hierzu gerechnet wird, vorhanden ist. Fragen der Bildungsbenachteiligung sozioökonomisch schlechter gestellter Schüler*innen wurden im NRW-Datensatz aufgegriffen. Hier ergaben sich Indizien auf einen Zusammenhang zwischen dem Anteil der Störungen zuhause und dem sozioökonomischen Status der Schüler*innen. Ein Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Schüler*innen und ihrem subjektiv empfundenen Lernerfolg zeigte sich hingegen nicht.

Bemerkenswert sind die Übereinstimmungen der Schüler*innenurteile aus beiden Datensätzen zu ihrer digitalen Ausstattung und den Kommunikationsverfahren und ebenfalls zu Vor- und Nachteilen, die die Lernenden zum Fernunterricht konstatieren. Sie vermögen bisher gezogene Befunde zu erhärten und zu substantiieren (Fickermann & Edelstein, 2020). Zur Frage der Bildungsbenachteiligung durch den Fernunterricht berichtet der NRW-Datensatz allererste Hinweise, die jedoch in ihrer Generalisierbarkeit deutlich eingeschränkt sind und unbedingt der weiteren Forschung bedürfen.

Über diese Übereinstimmungen hinaus sind auch beträchtliche Diskrepanzen in den Befunden der beiden Studien aufzufinden. So wurde in der BW-Studie beispielsweise der Kontakt über E-Mails als hauptsächlicher Kommunikationsweg zwischen Schule und Lernenden benannt, wohingegen von den Schüler*innen in der NRW-Studie vorrangig die Kommunikation über eine Lernplattform angegeben wurde. Zudem zeigte sich eine Diskrepanz zwischen den Studien in der von den Schüler*innen berichteten Arbeitszeit. So gaben, im Gegensatz zur NRW-Studie, in der BW-Studie deutlich mehr Schüler*innen an, im Fernunterricht weniger für die Schule zu arbeiten als im regulären Präsenzunterricht. Ein Grund für diese Diskrepanzen lässt sich sicherlich darin finden, dass die NRW-Studie auf eine Schule fokussierte, wohingegen in der BW-Studie Schüler*innen sehr unterschiedlicher Schulen befragt wurden, was ein breiteres Bild über den Fernunterricht zeichnet. Auch die unterschiedlichen Altersspannen in den Studien und eine mögliche höhere Aquiszenz in den Antworten der NRW-Studie könnten zu den Diskrepanzen beigetragen haben. Die Befunde sind dennoch gut in den aktuellen Forschungs-

stand zur Arbeitszeit während der Pandemie einzuordnen: Eine neue Studie des Ifo-Instituts, in der Eltern befragt wurden, berichtet von einer Verringerung der schulischen Aktivitäten von 7.4 Stunden pro Tag vor der Corona-Pandemie auf 3.6 Stunden während des Fernunterrichts (vgl. Hartung, 2020, S. 25); eine Studie der Deutschen Telekom Stiftung weist 3.5 Stunden aus bei 136 Minuten Varianz (vgl. Deutsche Telekom Stiftung, 2020, S. 13). Wenngleich die schulischen Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen nicht mit Lernen gleichgesetzt werden können, ergeben sich in der Gegenüberstellung von Elternsicht und Schüler*innensicht Anhaltspunkte für weitgehend realistische Angaben der befragten Proband*innen.

Die Vielzahl an Nennungen der negativen Aspekte des Fernunterrichts und die Tatsache, dass im Fernunterricht trotz höherer Konzentration schlechter gelernt wird, verweisen darauf, dass die Schüler*innen den Fernunterricht als belastend erleben. Trotz der quantitativ niedrigeren Arbeitszeit im Vergleich zum regulären Präsenzunterricht scheint die subjektive Beanspruchung im Fernunterricht höher zu sein. Dieser Befund wird dadurch gestützt, dass die Schüler*innenantworten zu den unterschiedlichen Ebenen des Fernunterrichts eine hohe Varianz aufweisen, was auf eine große Unübersichtlichkeit schließen lässt. Beispielsweise existieren vielfältige Kommunikationswege – teils auch innerhalb einer Schule –, und das Feedback durch die Lehrpersonen ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. Die in den Daten enthaltenen Forderungen der befragten Schüler*innen zeigen auch, dass diese weniger Varianz in den digitalen Wegen und eine bessere Organisation des Fernunterrichts wünschen (vgl. Wacker et al., 2020).

Beide Studien sind Einschränkungen unterworfen, die eine Generalisierbarkeit nicht oder nur äußerst eingeschränkt zulassen. Bei Online-Befragungen von Ad-hoc-Stichproben kann nicht systematisch gesteuert werden, wer an ihnen teilnimmt, sodass bestimmte soziale Gruppen verzerrt im Vergleich zur Grundgesamtheit abgebildet werden (Fickermann & Edelstein, 2020). Dies trifft sicher auf die BW-Studie zu, die, wie berichtet, einen Überhang an älteren Schüler*innen, die ein Gymnasium besuchen, aufweist. Die Daten aus NRW resultieren lediglich aus einer Schule und sind durch diesen Sachverhalt limitiert. Zudem beruhen alle Daten auf Selbstauskünften der Schüler*innen, was bei der Lektüre stets mitbedacht werden soll.

Dennoch vermögen die Befunde unseres Erachtens Hinweise für weitere Untersuchungen zu geben. Entgegen den Erwartungen aus der öffentlichen und politischen Diskussion zeigt sich der Anteil derer, die sich andere Geräte zur Aufgabenbearbeitung gewünscht hätten und tatsächlich unzureichend ausgestattet waren, als gering. Es kann angenommen werden, dass den Schüler*innen ihr Smartphone – über das fast alle Schüler*innen verfügen – zur Aufgabenerfüllung im Fernunterricht ausreichte. Die Ergebnisse liefern Hinweise darauf, dass die Anschaffung technischer Geräte alleine noch keinen Erfolg im Fernunterricht zu garantieren vermag, wie dies in der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion vielfach herausgestellt wurde.

Auch zeigte sich in der NRW-Studie, wenngleich dies nur als ein Hinweis gelten kann, für Schüler*innen mit besonderem Bedarf an technischer Ausstattung – denen tendenziell eher ein niedriger sozioökonomischer Status zugeschrieben werden kann – keine signifikante Korrelation mit dem selbst eingeschätzten Lernerfolg. Interessanterweise waren es hauptsächlich die schulischen Faktoren, die hier den Lernerfolg der Schüler*innen zu erklären vermochten, nicht die häuslichen Faktoren. Aus den genannten Gründen ergeben sich verhaltene Hinweise darauf, dass für einen gelingenden Fernunterricht weniger die häuslichen Faktoren als vielmehr funktionierende Fernunterrichtskonzepte vonseiten der Schule – in denen die Ressourcen der Schüler*innen berücksichtigt wurden und werden – entscheidend sind. Ihnen sollte in künftigen Forschungen verstärkt Aufmerksamkeit zukommen.

Auch wenn sich die (vielfach geäußerte) Befürchtung einer sich verschärfenden Bildungsbenachteiligung durch den pandemiebedingten Fernunterricht theoretisch begründen lässt, ergeben die Befunde der vorliegenden Studien hierzu keine Hinweise. Ein

möglicher Grund kann darin liegen, dass die Lehrpersonen ihre Fernunterrichtskonzepte vermutlich adaptiv auf die Hintergründe und Ausstattungen ihrer Schüler*innen angepasst hatten. Möglicherweise wurden dort, wo auf andere Hardware nicht zurückgegriffen werden konnte, vorrangig Aufgaben gewählt, deren Ergebnisse per Smartphone, über das die meisten Schüler*innen verfügen, zurückgeschickt werden konnten. Darüber hinaus zeigte sich in den Daten kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Ausstattung sowie dem Lernerfolg der Schüler*innen. Dies vermag evtl. einen Hinweis darauf zu geben, warum der Anteil der Schüler*innen, die den Wunsch nach mehr oder anderen technischen Geräten äußerten, relativ gering ist. Zur Beantwortung der Frage, ob die technische Ausstattung der Lernenden im Zusammenhang mit ihrem Lernerfolg steht und wie dieser Zusammenhang beschaffen ist, sind weitere Forschungen erforderlich, die eine mögliche Adaptivität der Unterrichtsgestaltung auf die vorfindliche Situation aufgreifen.

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, Endberg, M., & Locker-Grütjen, N. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (2), 245–248. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.10>
- Bohnsack, R., Marotzki, W., & Meuser, M. (2011). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (Bd. 3). Opladen: Barbara Budrich.
- Bortz, J., & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3., überarb. Aufl.). Berlin, Heidelberg & New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-07299-8>
- Bremm, N., & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 202–215). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.13>
- Dahrendorf, R. (1966). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Dern, C. (2020, 25.06.). Im Interview „Frei wie nie“. *Die Zeit*, 33.
- Deutsche Telekom Stiftung (2020). *„Schule zu Hause“ in Deutschland. Bestandsaufnahme im Corona-Lockdown aus der Perspektive der Schüler/-innen und Eltern*. Zugriff am 10.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.telekom-stiftung.de/projekte/schule-zu-hause-deutschland>.
- Eickelmann, B. (2020). Wie der Blick in die Zahlen für den Blick nach vorne hilft. Perspektiven aus der Studie ICILS 2018 in der Zeit der Corona-Krise und darüber hinaus. *Lehren & Lernen*, 46 (4), 6–10. Zugriff am 04.08.2020. Verfügbar unter: <https://neckar-verlag.de/media/pdf/e5/d8/7e/11-2020-04G.pdf>.
- Fickermann, D., & Edelstein, B. (2020). „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 9–33). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318>
- forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. (2020). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT*. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung GmbH.
- Füller, C., & Spiewak, M. (2020, 16.04.). Hausaufgabe. *Die Zeit*, 27.
- Hartung, M.J. (2020, 06.08.). Bereit für die Schüler? *Die Zeit*, 25f.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von W. Beywl und K. Zierer (1. Nachdruck). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4., aktual. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Hummrich, M. (2020). *Schulbildung auf Distanz – „Beschulung Zuhause“ in Zeiten von Corona*. Stellungnahme des Vorstands der Sektion Schulpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Zugriff am 15.05.2020. Verfügbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/2020_Stellungnahme_Schulpaedagogik_Schule_Zuhause.pdf.
- IBM Corp. (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Köller, O., Fleckenstein, J., Guill, K., & Meyer, J. (2020). Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche Aufgabenbearbeitung. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 163–174). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.10>
- Krämer, Y. (2020). *Digitale Fernbeschulung während der Corona-Pandemie 2020 – Eine empirische Studie zu den Bedürfnissen von Lernenden im Kontext sozialer Heterogenität*. Unveröffentlichte Masterthesis im Fach Bildungswissenschaften an der Universität zu Köln.
- Leiner, D.J. (2019). *SoSci Survey (Version 3.1.06)*. Computer-Software. Zugriff am 15.05.2020. Verfügbar unter: <https://www.sosicurvey.de/>.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Neugebauer, C., & Nodari, C. (2012). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I*. Bern: Schulverlag plus.
- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Porsch, R., & Porsch, T. (2020). Fernunterricht als Ausnahmesituation. Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 61–78). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.10>
- Schaumburg, H., Gerick, J., Eickelmann, B., & Labusch, A. (2019). Nutzung digitaler Medien aus der Perspektive der Schüler/innen im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schüler/innen im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 241–270). Münster: Waxmann.
- Schratz, M. (2020). Ver-rückte Klassenzimmer als Geburtsstätten für Neues? Sondierungen zwischen Fernunterricht und Homeschooling. *Lehren & Lernen*, 46 (5), 34–38. Zugriff am 26.09.2020. Verfügbar unter: <https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/99a983e9-4a72-40dc-b8ae-690f9d77614c/LuL-2020-05.pdf>.
- Trautwein, U., Lüdtke O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting Homework Effort: Support for a Domain-specific, Multilevel Homework Model. *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 438–456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Unger, V., Wacker, A., & Rey, T. (2020). „Ich kann das nicht alleine, es ist keiner da, der mir es erklärt!“ Befunde einer explorativen Schülerbefragung zum Fernunterricht. *Lehren & Lernen*, 46 (5), 28–33. Zugriff am 08.08.2020. Verfügbar unter: <https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/99a983e9-4a72-40dc-b8ae-690f9d77614c/LuL-2020-05.pdf>.

- Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH. (2020): *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH. Zugriff am 08.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.vodafone-stiftung.de/umfrage-coronakrise-lehrer/>.
- Wacker, A., Unger, V., & Rey, T. (2020). „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“ Befunde einer Schüler*innenbefragung zum „Fernunterricht“. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 79–94). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.04>
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N., & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- WHO-Regionalbüro für Europa. (2020). *Ausbruch der Coronavirus-Krankheit (COVID-19)*. Zugriff am 08.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.euro.who.int/de/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19>.
- Wildemann, A., & Hosenfeld, I. (in Vorbereitung). *Corona: Elternbefragung zu Home-schooling*. Koblenz-Landau: Universität.

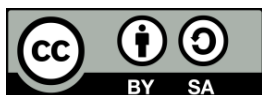
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Unger, V., Krämer, Y., & Wacker, A. (2020). Unterricht während der Corona-Pandemie. Ein Vergleich von Schülereinschätzungen aus Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen im Kontext sozialer Heterogenität. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), 84–99. <https://doi.org/10.4119/pflb-3907>

Online verfügbar: 10.12.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>